

Lenhardt, Gero

Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus?

Pädagogische Korrespondenz (2006) 35, S. 80-94



Quellenangabe/ Reference:

Lenhardt, Gero: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2006) 35, S. 80-94 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79738 - DOI: 10.25656/01:7973

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79738>

<https://doi.org/10.25656/01:7973>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie
in empirischer Bildungsforschung aufzuheben
- 23 **AUS DER FREMDE**
Tom Kehrbaum
Einblicke in die kritische Pädagogik Brasiliens
Ein Bericht über einen halbjährigen Studienaufenthalt an
der methodistischen Universität in Piracicaba
- 39 **ERZIEHUNG NEU**
Sandra Rademacher
Der Schulanfang im deutsch-amerikanischen
Vergleich – Differenzen im beruflichen Habitus von Lehrern
- 52 **DOKUMENTATION**
- 54 **ERZIEHUNG NEU**
Andreas Gruschka
Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte
- 66 **VERMISCHTES**
Bernd Hackl
Über Sinn, Sprache und Domestizierung des Körpers
- 80 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Gero Lenhardt
Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb
Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus?!
- 91 Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!
*Einsprüche gegen die aktuelle »Modernisierung«
der Bildungseinrichtungen*

Gero Lenhardt

Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb

*Deutsche Hochschulen auf dem Weg
in einen neoliberalen Cameralismus?*¹

I ÜBERSICHT

Die Hochschulen sollen der staatlichen Kontrolle möglichst entzogen und wie moderne Wirtschaftsbetriebe organisiert werden. So lautet der gemeinsame Nenner vieler hochschulpolitischer Reformen und Forderungen. In Verbindung damit sollen hier vier Fragen erörtert werden:

- ① Was spricht dafür, dass der Staat in den Hochschulen entbehrlich wird?
- ② Weil Reformen gerne auf das dezentralisierte amerikanische Hochschulwesen anspielen, so ist zu fragen: Sind die dortigen Hochschulen tatsächlich wie Betriebe organisiert?
- ③ Die Reformen führen nicht nur betriebswirtschaftliche Elemente in den Hochschulen ein, sondern auch neue administrative, so dass so etwas wie ein neoliberaler Cameralismus entsteht. Zu fragen ist, ob er der Bildung in der modernen Gesellschaft gerecht wird.
- ④ Wie verhalten sich die Reformen zu den Bildungsinteressen, die sich in der Gesellschaft herausgebildet haben?

II HOCHSCHULEN, STAAT UND GESELLSCHAFTLICHE DEMOKRATISIERUNG

Die Forderung nach dem Rückzug des Staats aus den Hochschulen wird verständlich, untersucht man, wie er hineingekommen ist und was er hier bewirkt. Die deutschen Universitäten entwickelten sich als Teil des Obrigkeitsstaates und als Teil der Standesordnung. Ihr Verhältnis zum Staat war einerseits symbiotisch und andererseits gegensätzlich. Symbiotisch war ihr Verhältnis insofern, als die Universitäten vom Staat unterhalten wurden und ihn mit Personal versorgten. Bis zum Ersten Weltkrieg rückte die große Mehrheit der Absolventen in den Staatsdienst ein. Sie wurden Juristen im Staatsdienst, Geistliche in den staatlich privilegierten Amtskirchen und Studienräte in den exklusiven Gymnasien. In die Welt des bürgerlichen Handels und Wandels verirrten sie sich dagegen kaum.

Die Symbiose von Staat und Universität hatte ein zweites Element. Die Standesordnung verlieh den Professoren ein Monopol auf die Interpretation und die Lehre der traditionellen Wertordnung und den Hochschulabsolventen ein Monopol auf deren Vertretung gegenüber den übrigen Ständen. Für deren Konformität sorgte gegebenen-

falls der Staat mit seinen Machtmitteln. Die gebildeten Stände waren also auf Gedeih und Verderb mit dem Obrigkeitsstaat verbunden. So sahen sie es bis 1933 auch selbst und opponierten nach Kräften gegen die Demokratie.

Hochschulen und Staat bilden zugleich aber auch Gegensätze. Die Universität will sich vom Staat nicht kontrollieren lassen. Seit dem Mittelalter will sie sich in institutioneller Autonomie der Interpretation und Weitergabe der Lehre widmen. Das gilt bis heute, auch wenn die institutionellen Formen der Hochschulautonomie und die Formen von Lehre und Forschung ihren traditionellen Charakter verloren haben. Die Lehre soll den gegebenen Verhältnissen nicht folgen, sondern deren Grenzen überschreiten. Die Hochschulabsolventen dürfen sie unter dem Druck der Verhältnisse nicht preisgeben, und sie dürfen auch nicht versuchen, sie ihrem Gegenüber dogmatisch überzustülpen. Mit beidem würden sie scheitern. Die Fähigkeit zu einer realitätstüchtigen wissenschaftlichen Praxis gewinnen sie durch Teilnahme an der Forschung. Denn Forschungserfahrung macht sie vertraut mit der Konstruktion wissenschaftlicher Erkenntnis und befähigt sie, die Lehre in der Praxis realitätstüchtig zu vertreten. Wegen des Bildungswertes der Forschung für die Praxis sind Lehre und Forschung vereint. Diese Einheit bildet zusammen mit der akademischen Freiheit seit dem Mittelalter die Grundlage des Universitätsstudiums.

Die Landesherren hatten andere Bildungsvorstellungen. Sie wollten Staatsdiener, die jeden Herrschaftszweck fraglos akzeptieren. Ihre Wertorientierungen sollten in der Berufspraxis keine Rolle spielen und folglich auch nicht im Studium. Der Obrigkeitsstaat wandte sich deswegen gegen die Einheit von Lehre und Forschung und gegen die akademische Freiheit. Er suchte nach herrschaftskonformen Professoren, erließ Studienordnungen und überwachte Studenten und Professoren im Staatsexamen. Die Universitäten konnten ihre Unabhängigkeit jedoch mit einigem Erfolg gegen die staatliche Instrumentalisierung der Bildung behaupten.

Der Konflikt zwischen den Universitäten und der Staatsmacht war unter den alten Verhältnissen nicht zu lösen. Deswegen ließen die Landesherren seit dem 18. Jahrhundert Fachschulen entstehen. Sie zeichnen sich durch staatliche Kontrolle statt akademischer Freiheit aus. Beide, Universitäten und Fachschulen, bildeten Praktiker aus, jedoch folgten sie unterschiedlichen Vorstellungen von Praxis. Die Universität wollte nach Maßgabe der überkommenen Wertordnung auf eine reflektierte Praxis vorbereiten. Das Fachschulwesen hatte dagegen eine Praxis im Auge, die auf instrumentelle Rationalisierung zielte und die Frage nach Wertnormen des Handelns nicht zuließ. Seine Absolventen fanden Beschäftigung vor allem im öffentlichen Dienst ähnlich wie diejenigen der Universität

Die widersprüchliche Symbiose zwischen Staat und Universität löst sich mit der Demokratisierung auf. Jetzt soll die freie Entfaltung des Einzelnen den gemeinsamen Nenner des Lernens, des Lehrens und des Forschens sowie der staatlichen Hochschulpolitik bilden. Wenn die Bürgerrechte gelten, verliert die Wissenschaft ihren präskriptiven Charakter und wird zum Medium, mit dem sich die Studenten über sich selbst und über ihren Gegenstand in Freiheit verständigen. Als Bürger sind alle Individuen auf diese Bildung angewiesen, so dass die Hochschulen expandieren und zur Bildung des Volkes werden.

Wo die Bürgerrechte gelten, hört der Staat auf, die Bildung zu instrumentalisieren.

Mit der freien Bildung bewusster und selbstbewusster Bürger ist ihm besser gedient als mit der Schulung willenloser Fachleute, so dass er sich aus den Hochschulen zurückziehen kann. Wenn der Staat die Freiheit der wissenschaftlichen Bildung nicht mehr bedroht, dann können die Professoren das Hochschulmanagement kompetenteren Akteuren überlassen, also auf viele der Rechte verzichten, die am Lehrstuhl hingen.

Werden demokratische Bildungsvorstellungen wirksam, ändert sich schließlich auch das Verhältnis zwischen den verschiedenen Gruppen der am Hochschulleben Beteiligten. Sie müssen dann nicht mehr um Anerkennung kämpfen, denn sie wird ihnen als Bürger von den ebenfalls zu Bürgern gewordenen Ordinarien als demokratische Selbstverständlichkeit zuteil. Die professorale Amtsmacht wird damit ebenso entbehrlich wie die staatlich garantierten kollektiven Repräsentationsorgane der Gruppenuniversität. Die Hochschulangehörigen können sich zwanglos, d.h. ohne staatliche Vermittlung aufeinander beziehen.

Mit der Demokratisierung der gesellschaftlichen Ordnung wird der Staat in den Hochschulen also entbehrlich. Neu ist diese Einsicht nicht. Der Staat hätte sich schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts aus dem Hochschulwesen zurückziehen sollen, wäre es nach Wilhelm von Humboldt gegangen. Humboldt hatte eine freie Universität für ein demokratisches Preußen entworfen. Ihre Gründung sollte mit den Reformen Steins und Hardenbergs ein Ganzes bilden. Man könne nicht ganz auf den Staat verzichten, so Humboldt, aber er müsse »sich immer bewusst bleiben, daß er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmisch, daß die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde« (Humboldt Organisationsplan 1964, S. 257). Die Demokratisierung Preußens und die Bildungspläne Humboldts sind damals an den konservativen Mächten gescheitert. Aber in der demokratischen BRD gewinnt die Forderung nach einem hochschulpolitischen Rückzug des Staates wieder an Aktualität. Ein Problem ist nur, dass sich die Gemeinsamkeit des Bildungsinteresses noch nicht unter allen hochschulpolitischen Kombattanten herumgesprochen hat.

Damit entsteht die Frage, welche Regelungen an die Stelle der überkommenen Hochschulstruktur treten sollen. Eine Antwort wird bei modernen Wirtschaftsbetrieben gesucht. Betriebe müssen sich um die Interessen der Kundschaft bemühen, müssen effizient produzieren, wollen sie nicht scheitern. Organisationsformen, die sich hier bewährt haben, könnten also auch den Hochschulen zugute kommen. Bei solchen Erwägungen fällt der Blick auch auf das dezentralisierte Hochschulwesen der USA. Zwar kann man die Verhältnisse eines Landes auf ein anderes nicht übertragen, aber anregend ist ein solcher Blick allemal.

III

DEZENTRALISIERT UND »NON-PROFIT«: HOCHSCHULEN IN DEN USA

Amerikaner sind überzeugt, dass die Bildung eines jeden im Interesse aller liegt. Denn in der freien Gesellschaft kann und muss jeder sein Verhalten eigenverantwortlich orientieren. Martin Trow hat das Bildungsengagement der Amerikaner einmal so beschrieben: »Americans have an almost religious belief in the desirability and efficacy of postsecondary education for almost everybody« (Trow 1997: 157). Die Anspielung auf das religiöse Denken ist nicht zufällig, denn das amerikanische Bildungscredo

wurzelt in der individualistischen Spielart des Protestantismus, die sich in der Neuen Welt entfaltete (vgl. dazu Lenhardt 2005).

Hochschule und Studenten

Fragen wir zunächst nach dem Verhältnis zwischen Hochschulen und Studenten. Es wird besonders sinnfällig an den Selektionsverfahren. Sie finden in Deutschland größte Aufmerksamkeit, werden aber gründlich missverstanden. Die Selektion im amerikanischen Hochschulwesen ist zweiseitig. Die Studenten wählen ihre Hochschulen aus und die Hochschulen ihre Studenten. Der wechselseitige Auswahlprozess dient der Verständigung über die Bildungserwartungen, die die Studenten an die Hochschulen richten, und über die Erwartungen, die die Hochschulen an die jungen Leute richten. Die Hochschulen setzen alles daran, den Erwartungen der Studenten gerecht zu werden. Misslingt ihnen das, können sie schnell in eine Existenzkrise geraten. Denn die Studenten haben gegenüber den Hochschulen eine starke Stellung. Sie ist sehr viel stärker als die Stellung ihrer Kommilitonen in Deutschland.

Die jungen Amerikaner bewerben sich bei mehreren Hochschulen und treffen unter denen ihre Wahl, von denen sie einen Zulassungsbescheid erhalten haben. Sie haben also das erste und das letzte Wort und beeinflussen damit das Schicksal der Hochschulen. Ihr Wort zählt nicht nur, weil sie Studiengebühren entrichten, von denen die Hochschulen abhängig sind. Auch ohne Kaufkraft hat ihr Bildungsinteresse Gewicht. Es ergibt sich aus dem Rückhalt, den das individuelle Bildungsinteresse in der demokratischen Gesellschaft findet. So misst die Öffentlichkeit den Wahlentscheidungen der Studenten größte Aufmerksamkeit zu. Sie werden z.B. zusammen mit anderen Daten in den Hochschulvergleichen publiziert, die alljährlich in riesigen Auflagen erscheinen und an die Kataloge von Versandhäusern erinnern. Gestützt wird das individuelle Bildungsinteresse darüber hinaus durch die Alumni. Die Ehemaligen fühlen sich ein Leben lang mit ihrem College verbunden. Sie verfolgen seine Entwicklung auch noch in fortgeschrittenem Alter und pflegen ein Mäzenatentum, das in Deutschland keine Parallele hat.

So wie die Hochschulen den Erwartungen der jungen Leute genügen müssen, so die jungen Leute den Erwartungen der Hochschulen. Deren Zulassungsstellen legen großes Gewicht auf das wissenschaftliche Leistungsvermögen der Studienbewerber, aber auch auf deren Bürgersinn und vieles andere. Sie veranschlagen den Prognosewert der Testergebnisse und der anderen Bewerbungsunterlagen aber nicht allzu hoch. Denn dem demokratischen Menschenbild zufolge kann und soll die Vergangenheit des Einzelnen seine Zukunft nicht determinieren. Seine zurückliegenden Leistungen können den zukünftigen Studienerfolg lediglich bedingen. Ein ablehnender Bescheid soll den Betroffenen auch nicht vom Hochschulstudium auszuschließen. Seine einzige Folge ist, dass dieser sich bei einer anderen Hochschule bewirbt.

Kurz, die Wertschätzung des Individuums in der demokratischen Kultur hat zur Folge, dass die Hochschulen dem individuellen Bildungsinteresse größte Aufmerksamkeit widmen und sich ihm weit öffnen.

Hochschule und Professoren

Fragen wir jetzt nach dem Verhältnis zwischen Hochschulleitung und Professoren. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren die amerikanischen Professoren schlecht bezahlte und jederzeit kündbare Angestellte ihrer Hochschulen, mit mäßiger wissenschaftlicher Qualifikation. Sie unterlagen weltanschaulicher Kontrolle durch Hochschulmanagement, Studenten und Öffentlichkeit. Ihre berufliche Stellung verbesserte sich, als sich ein allgemeiner Konsens über den Wert der wissenschaftlichen Bildung herstellte. Sie gewannen an Einkommen, an gesellschaftlichem Ansehen, an wissenschaftlicher Qualifikation und an akademischer Freiheit.

Heute haben die Hochschulleitungen jedes Interesse daran, dass die Professoren eigenverantwortlich tätig sind. Denn von ihrem wissenschaftlichen Engagement hängt ab, wie viele Forschungsmittel einer Universität zufließen. Das System der Forschungsfinanzierung wird vom Staat und einer großen Zahl unabhängiger Stiftungen getragen. Der Zugang zu diesen üppig sprudelnden Quellen hängt aber ausschließlich von den Professoren ab. Deswegen haben sie eine denkbar starke Stellung gegenüber der Leitung ihrer Hochschule. Zur ihrer Unabhängigkeit tragen schließlich auch die wissenschaftlichen Fachverbände und Berufsverbände bei, die in den USA ein größeres Gewicht haben als in der BRD.

Professoren und Studenten

Studenten und Professoren treten sich unabhängig gegenüber, aber nicht wie Kunden und Firmenvertreter. Sie stehen vielmehr in einem professionellen Arbeitsbündnis. Dem würden marktförmige Tauschverhältnisse nicht gerecht. Das stand bereits den Theoretikern des klassischen Liberalismus vor Augen. So plädierte Adam Smith in

»The Wealth of Nations« mit Blick auf Ärzte und Juristen für eine moderne Form des Alimentationsprinzips:

»Dem Arzt vertrauen wir unsere Gesundheit, dem Rechtsgelehrten und Advokaten unser Vermögen und mitunter unseren guten Ruf an. Ein solches Vertrauen wäre nicht mit Sicherheit auf Leute zu setzen, die sich in schlechten und untergeordneten Verhältnissen befinden. Darum muss auch ihre Entlohnung der Art sein, dass sie ihnen den gesellschaftlichen Rang verschafft, den ein so wichtiges Vertrauen verdient.« (Smith 1973, S. 149)

Die genannten Ärzte und Rechtsanwälte sollen ihr Honorar nicht als Tauschäquivalent für eine bestimmte bereits geleistete Arbeit erhalten, sondern als Voraussetzung jeglicher Leistungserbringung. Das Honorar soll ihnen die materielle und kulturelle Unabhängigkeit garantieren, deren der professionsethische Umgang mit ihren Klienten bedarf. Entsprechendes gilt für die Professoren. Sie sollen ihren Studenten in Lehre und Forschung frei von Gesichtspunkten der Einkommensmaximierung und frei von anderen partikularen Interessen die wissenschaftliche Disziplin vorleben. Dem soll das Alimentationsprinzip dienen, das eine Voraussetzung der akademischen Freiheit ist.

Das Interesse der Professoren an der freien Praxis wissenschaftlichen Denkens deckt sich mit dem Bildungsinteresse der Studenten. Die Studenten wollen zu Bürgern werden, die sich ihrer Sache und ihrer selbst bewusst sind. Dieses Bewusstsein erwerben sie nicht durch Belehrung, die man vielleicht kaufen könnte, sondern durch Teilhabe an der wissenschaftlichen Praxis. Nur in der praktischen Kooperation mit ihren Lehrern können sie sich die Haltungen zu eigen machen, die der Wissenschaft zugrunde liegen. In der freien wissenschaftlichen Praxis stimmt ihr Bildungsinteresse mit dem Berufsinteresse ihrer Lehrer also überein. Verbunden sind sie durch die Gemeinsamkeit dieses Interesses und nicht durch eine Tauschbeziehung.

So ergibt sich, dass die amerikanischen Hochschulwesen dezentralisiert sind; sie unterscheiden sich aber grundlegend von Betrieben. Die Professoren sind nicht Angestellte unter der Verfügung ihres Arbeitgebers, sondern arbeiten in akademischer Freiheit. Die Studenten stehen ihren Professoren auch nicht als Kunden gegenüber, sondern kooperieren mit ihnen auf der Grundlage des beiden gemeinsamen Interesses an der freien wissenschaftlichen Tätigkeit.

IV

DEUTSCHE HOCHSCHULEN AUF DEM WEG IN EINEN NEOLIBERALEN CAMERALISMUS?

Wie nehmen sich demgegenüber die Hochschulreformen in Deutschland aus? Anders als in den USA gibt es in Deutschland keinen uneingeschränkten Konsens über Bildung. Es gibt zwar das Grundrecht der Bildungsfreiheit und der Freiheit der wissenschaftlichen Lehre und Forschung, wirksam werden im Gegensatz dazu jedoch auch noch andere Vorstellungen von Bildung. In Deutschland gilt die Vorstellung, die Natur ziehe der Bildung unübersteigbare Grenzen. Sie habe die meisten der jungen Leute mit Begabungen ausgerüstet, die ein Hochschulstudium nicht zuließen. Sie

bestimme darüber hinaus den sogenannten Qualifikationsbedarf, dem die Bildung zu folgen habe. Dem liegt ungefähr folgende Vorstellung zu Grunde: Forschung und Entwicklung entdeckten immer mehr Naturgesetze, verkörperten sie in den technischen Anlagen und in der Arbeitsorganisation und mithin in der Berufsordnung und ihren Qualifikationsansprüchen. Denen sei die Bildung unterzuordnen, sollen Krisen vermieden werden.

Geht man von der Vorstellung des Qualifikationsbedarfs aus, dann können die Freiheit der Bildungs- und Berufswahl und die Freiheit des Forschens, Lehrens und Lernens nur als Einfallstor persönlicher Willkür erscheinen, also als etwas, das zu beseitigen ist. Die Vorstellung des Qualifikationsbedarfs ist in der deutschen Bildungsdiskussion allgegenwärtig, Amerikanern ist sie fremd, und man kann sie ihnen nur schwer verständlich machen.

Hochschulreform und Studenten

Im Namen des naturalistischen Glaubens an Begabung und Qualifikationsbedarf greift die Hochschulpolitik in Deutschland massiv in die Hochschulen ein. Sie benutzt dazu nicht zuletzt die neue Studienstruktur. Das hat der ehemalige Präsident der Hochschulrektorenkonferenz Gaehtgens kurz vor seinem Amtsantritt im Frühjahr 2003 einmal so zum Ausdruck gebracht:

»Wir müssen von der Wirtschaft fordern, dass sie deutlich sagt, was für sie akzeptabel ist. Das gilt auch für den öffentlichen Dienst.« Beim Übergang vom B.A.- zum M.A.-Studiengang »sollte es eine deutliche Barriere geben. In Hamburg hat die Hochschulstrukturkommission einen Anteil von 50% vorgeschlagen. Man muss sich nicht streiten, wie hoch der Prozentsatz ist. Aber der Sinn der neuen Studienstruktur ist doch, einen viel größeren Anteil eines Jahrgangs in die Hochschulen zu bringen und nicht nach endloser Zeit, sondern nach drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu entlassen. Der Sinn kann nicht darin bestehen, ein neunsemestriges Magisterstudium durch ein ebenso langes Bachelor-Master-System auszutauschen.« (»Wir haben doch noch gar keinen Wettbewerb«. In: Frankfurter Rundschau vom 26.2.2003: WB 5).

Die Bachelorstudiengänge sollen sich am sogenannten wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf orientieren, und der Bachelor soll zum Regelabschluss werden. Die Freiheit des Lehrens und Lernens soll auf die Masterstudiengänge beschränkt bleiben, zu denen nur noch eine Minderheit der Studierenden zugelassen werden soll. Die Reformer wollen also das Fachschulwesen ausbauen zulasten der Universität und damit die alte Unterscheidung zwischen beiden Hochschulformen festschreiben.

Sie begeben sich damit in einen Gegensatz zur Bologna-Erklärung. Die Bologna-Erklärung empfiehlt ein freies wissenschaftliches Studium. Leitbild ist hier sozusagen der freie Unternehmer und nicht der weisungsabhängige Beamte. Diese Bildung braucht nur einen Hochschultyp, nämlich denjenigen, der die Freiheit von Lernen, Lehre und Forschung am besten verbürgt. Die B.A.- und M.A.-Studiengänge sind als Stufen einer einheitlichen Bildung konzipiert. Die überkommene Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachschulbildung soll aufgehoben werden. Sie löst sich tatsächlich auch überall in Europa auf, in den USA hat es sie ohnehin nie gegeben.

Im Vergleich mit den amerikanischen Hochschulen fällt an den deutschen Hochschulreformen ein Weiteres auf. In den USA entscheiden Bürger über den Rang einer Hochschule, also Professoren, Studenten, auch Alumni, die Stiftungen usw. In Deutschland will dagegen der Staat den Rang der Hochschulen festlegen. Hier sollen die Hochschulen also nicht um die Studenten konkurrieren, sondern die Studenten um die staatlich klassifizierten Hochschulen. Dem entspricht, dass die Hochschulen Selektionsrechte erhalten und damit eine umso stärkere Stellung gegenüber den jungen Leuten. Waren Abiturienten bislang Studienberechtigte, so sind sie jetzt nur noch Studienbewerber. Auf eine zweite Barriere stoßen sie beim Übergang zu den quotierten M.A.-Studienplätzen. Sie verlieren also an Möglichkeiten, ihren Bildungsinteressen Geltung zu verschaffen. Die Reformer widersprechen damit ihrem neoliberalen Credo. Sie sorgen nicht für einen Rückzug des Staates aus der Bildung zugunsten der Bildungsfreiheit und der akademischen Freiheit, sondern schaffen massive administrative Eingriffe zu deren Lasten. Während Betriebe die Interessen ihrer Kunden bedienen müssen, will der Staat mittels der Universitäten über die der Studenten verfügen.

Hochschulreform und Professoren

Die Reformen verändern auch die Stellung der Professoren. In den USA, so haben wir gesehen, sind aus Hochschullehrern in abhängiger Stellung unabhängige Professoren geworden. In Deutschland sollen aus unabhängigen Professoren dagegen mehr oder weniger disponible Angestellte werden. Sie sollen ihre überkommenen Statusgarantien verlieren, während die Hochschulleitung als Arbeitgeber Dispositionsbefugnisse über sie erhalten soll. Mehr noch, sie haben dem Bachelor einen schulmäßigen Unterricht zu erteilen, der sich an der Vorstellung des ehernen Qualifikationsbedarfs orientiert. Nur noch mit einer Minderheit ihrer Studenten sollen sie auf der Grundlage der akademischen Freiheit kooperieren.

Die Hochschulpolitik will damit eine Absicht verwirklichen, die weit älter ist als der Bologna-Prozess. Der Wissenschaftsrat z.B. verlangt seit Jahrzehnten, die Universitäten sollten in Teilen Fachhochschulfunktionen übernehmen. Gegen dieses Ansinnen wandte sich der frühere Präsident des Hochschulverbandes Schiedermaier einmal mit den Worten: »Die Universitäten sollen und wollen in ihrer Ausbildung nicht die schmalen Intelligenzen erzeugen, die sich in der berufsmäßigen Umsetzung erlernter Techniken erschöpfen« (Schiedermaier 1999, S. 233-236). Dieser konservativen Bildungsauffassung ist in demokratischer Perspektive hinzuzufügen, dass keine Bildungseinrichtung schmale Intelligenzen erzeugen soll.

Der Fremdbestimmung der Lehre entspricht eine leistungsabhängige Bezahlung. Sie setzt nicht auf professionelle Autonomie und Professionsethik, sondern auf extrinsische Motivierung und Begehrlichkeit. Begehrlichkeit gibt es gewiss auch in den Hochschulen. Aber wäre sie so wichtig, dann würden materielle Anreize nicht zu größerer Produktivität motivieren, sondern zu Selbstdarstellungskünsten, Seilschaften, Zitierkartellen und anderen Formen professionsethischer Korruption. Ihrem Vorbild folgend würden sich auch die Studenten Karrieretüchtigkeit statt wissenschaftlicher Leistungstüchtigkeit zu eigen machen. Das wissenschaftliche Denken würde damit weniger befördert als ruiniert. Eine andere Frage ist es, ob der überkommene Beamtenstatus heute noch eine angemessene Grundlage der akademischen Freiheit ist. Man

mag das bezweifeln, aber die leistungsabhängige Bezahlung ist keine Einkommensform, die ihr entspricht.

Gegen all das bezieht sich die Kritik des Hochschulverbandes, der Staat wolle die überkommenen Hochschulstrukturen durch betriebs- und marktwirtschaftliche Hebel ersetzen, um damit um so gründlicher über Lehre und Forschung zu verfügen. »Das mit weitreichenden Kompetenzen ausgestattete Rektorat oder Präsidium trägt Züge des Vorstands, der neu eingeführte Hochschulrat ist auch im Hinblick auf seine Kontrollrechte einem Aufsichtsrat nachgebildet und die Dekane haben in etwa die Stellung der vom Vorstand weisungsabhängigen Abteilungsleiter« (Deutscher Hochschulverband: Organisation und Leitung der Universität. 24. August 2003).

Die Professoren, so das konservative Schreckbild, werden zum proletarischen Fuß dieser Hierarchie. Die Warnungen des Professorenverbandes sind nicht aus der Luft gegriffen. Jedenfalls geben kritische Beobachter zu bedenken, in der Form der Zielvereinbarungen überlebe die imperative Steuerung der Hochschulen durch den Staat mit der gleichen Regelungsdichte wie bisher (Sandberg 2003, S. 38).

Der Hochschulverband will zurück zur Ordinarienuniversität. Er sucht nicht nach einem Ausgleich mit den Bildungsinteressen der Gesellschaft, sondern verteidigt ständische Herrschaftsinteressen, die mit der akademischen Freiheit als ständischem Privileg institutionalisiert war. Ihm gegenüber stehen die Reformer, von denen ebenfalls viele an den hochschulpolitischen Auffassungen des 19. Jahrhunderts festhalten. Sie übernehmen den Part des Obrigkeitsstaates. Das soll hier mit einer Forderung der SPD illustriert werden. Danach müsse Deutschland als »führende Wirtschaftsmacht« »in die Köpfe investieren« und »eine Spitzenstellung in Naturwissenschaft und Informationstechnik einnehmen«. In dieser bildungspolitischen Perspektive gilt die BRD als Wirtschaftsstandort und nicht als demokratisches Gemeinwesen, die Hochschulen als deren Ausbildungsabteilung und nicht als autonome Einrichtungen, und die Hochschulabsolventen als Rohstoff Bildung und nicht als freie Bürger. Diese Perspektive verbindet staatswirtschaftliche Vorstellungen mit betriebswirtschaftlichen und bildet etwas, das man neoliberalen Cameralismus nennen kann.

V

HOCHSCHULPOLITIK GEGEN BÜRGERLICHE BILDUNGSINTERESSEN

Der neoliberale Cameralismus hat jedoch keine größeren Erfolgchancen als die ständischen Berufsinteressen der Professoren. Ein Zurück zur Ordinarienuniversität wird es nicht geben, und auch keine bildungsökonomische Staatsplanung zulasten der Bürgerrechte. Die BRD ist nicht die DDR. Aber folgenlos sind die erörterten Vorstellungen nicht. Ihre politischen Vertreter stellen sich den Bildungsinteressen entgegen, die sich in der Gesellschaft entwickelt haben. Sie bewirken damit selbst den Reformstau, den sie doch beheben wollen.

Der Reformstau zeigt sich unübersehbar in der Bescheidenheit der Reformen. Die Einführung der dezentralen Budgetierung ist nur in einem Teil der Hochschulen vorgekommen, und betrifft zumeist nur kleine Bruchteile der Budgets (Jaeger, Leszczensky, Orr, Schwabenberger 2005). Die am Hochschulleben Beteiligten können die Reformen schwerlich unterstützen, wenn damit die akademische Freiheit geschwächt

werden soll. Widerstand muss die dezentrale Budgetierung auch deswegen provozieren, weil mit ihr die staatlichen Bildungsausgaben gekürzt werden sollen. Sie sind insofern Ausdruck der niedrigen Priorität, die der Staat der Hochschulbildung zumisst. Schon jetzt gehört der Anteil der staatlichen Bildungsausgaben am Sozialprodukt in der BRD zu den kleinsten aller OECD-Länder.

So verbinden sich auch mit der Einführung des Bachelorabschlusses Sparabsichten und das ältere Interesse an einer lediglich instrumentellen Bildung. Vermutlich wird sich der Bachelor durchsetzen, aber er wird nicht zum Regelabschluss werden. Die damit verbundenen Eingriffe in eine freie Bildung wird die Gesellschaft nicht hinnehmen. Das zeichnet sich bereits deutlich ab.

Die Quotierung der Studienplätze im M.A.-Studiengang widerspricht der Bildungs- und Berufsfreiheit und wird eine Überprüfung durch die Rechtsprechung kaum überstehen. Bereits in den 1970er Jahren hatte das Bundesverfassungsgericht mit seinen Numerus Clausus-Urteilen dem Staat eine bildungsökonomische Planwirtschaft verboten.

Die Hochschulpolitik beruft sich auf die Bildungsinteressen in der Gesellschaft. Hier verlange man eine am Qualifikationsbedarf orientierte Bildung, wie sie der B.A.-Studiengang vorsehe. Ein genauerer Blick zeigt aber etwas anderes. Die Gesellschaft misst die höchste Wertschätzung dem freieren Universitätsstudium zu, dem in Zukunft nur der M.A.-Studiengang entsprechen soll. So betrauen die Arbeitgeber die Universitätsabsolventen mit verantwortungsvolleren und besser honorierten Berufspositionen als die Absolventen der Fachhochschulen. Der Staat hat die Überlegenheit des Masters für den öffentlichen Dienst sogar gesetzlich festgeschrieben ganz im Gegensatz zu seinen Plädoyers für den Bachelor.

Höchste Wertschätzung weisen auch die Berufsverbände dem freien Universitätsstudium zu. Den Bachelor als Regelabschluss weisen sie dagegen immer häufiger zurück. Die Phalanx der Opponenten reicht von den Ärzte- und Apothekerverbänden bis hin zum Zentralverband der Elektrotechnik und Industrie. Für die Verbände und ihre Mitglieder steht viel auf dem Spiel. Akzeptierten sie den Bachelor als Regelabschluss, gefährdeten sie ihre Berufsinteressen. Denn die gesellschaftliche Anerkennung einer Berufsgruppe hängt entscheidend von dem Bildungsabschluss ab, den die Berufszulassung verlangt. Viele Berufsgruppen haben Universitätsrang erst in langwierigen Kämpfen gewonnen. Sie werden jetzt nicht den Rückzug antreten und den Bachelor als Regelabschluss akzeptieren.

Zu nennen sind die Justizminister der Länder, die sich gegen den Bachelor als Regelabschluss im Jurastudium wandten. Zu rechnen ist schließlich auch mit dem Widerstand der Hochschulen, die auf der Grundlage ihrer Autonomie über den Zugang zum M.A.-Studium entscheiden. Eine erhebliche Zahl von Fakultätentagen hat sich bereits gegen den Bachelor als Regelabschluss ausgesprochen.

VI

ZUSAMMENFASSUNG

- ① Der Staat war in den spannungsreichen Bildungsverhältnissen des feudalen Absolutismus ein konstitutives Element des Hochschulwesens. In der demokrati-

- schen Gesellschaft mit ihren universalistischen Bildungsvorstellungen ist er dagegen weitgehend entbehrlich.
- ② Das zeigt ein Blick auf das Hochschulwesen der Vereinigten Staaten mit ihrer langen demokratischen Tradition. Die amerikanischen Hochschulen unterliegen nur geringen staatlichen Einflüssen. Privatwirtschaftlichen Charakter hat ihre Struktur aber nicht. Die Professoren sind nicht Angestellte unter der Verfügung ihres Arbeitgebers, sondern arbeiten in akademischer Freiheit. Die Studenten stehen ihren Professoren auch nicht als Kunden gegenüber, sondern kooperieren mit ihnen auf der Grundlage des beiden gemeinsamen Interesses an der freien wissenschaftlichen Tätigkeit.
 - ③ Die Reformer in Deutschland wollen einerseits, dass sich der Staat aus den Hochschulen zurückzieht. Andererseits sorgen sie aber für massive staatliche Eingriffe. Die Hochschulleitungen sollen unabhängiger werden, aber nicht zugunsten der akademischen Freiheit, sondern auf deren Kosten. Mit der Einführung des Bachelor als Regelabschluss nähern sich die Hochschulen einer bildungsökonomischen Planwirtschaft.
 - ④ Die staatliche Hochschulpolitik stößt auf den Widerstand der Bildungsinteressen, die in der demokratischen Gesellschaft entstanden sind. Diese Interessen werden sich als durchsetzungskräftiger erweisen als die rückwärtsgewandte Hochschulpolitik.

ANMERKUNG

- 1 Vortrag gehalten beim 17. Glienicker Gespräch »Ökonomisierung des Hochschulwesens« 2006 an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege, Berlin am Institut für Wissenstransfer in Verwaltung und Rechtspflege am 27.4.2006.

LITERATUR

- Humboldt, Wilhelm von: »Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin«. In: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Werke in fünf Bänden, Bd. IV, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1964, 255-266 (Ersterscheinung 1810. Bd. IV).
- Lenhardt, Gero: Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation. Wiesbaden 2005.
- Sandberg, Berit: Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschulen – ein Deregulierungsinstrument? Beiträge zur Hochschulforschung, 25, 4, 2003, S. 36-55.
- Schiedermaier, Hartmut: Geistiges Unternehmertum. Die Universität auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Forschung und Lehre, 5, 1999, S. 233-236.
- Smith, Adam: Eine Untersuchung über Natur und Wesen des Volkswohlstandes (Wealth of Nations). Giessen 1973.
- Trow, Martin: »The Exceptionalism of American Higher Education«. In: Trow, Martin, and Thorsten Nyborn, eds., University and Society. London / Philadelphia 1997, S. 156-172.

Frankfurt am Main, im Juli 2005

Andreas Gruschka (Frankfurt/M.), Ulrich Herrmann (Tübingen),
Frank-Olaf Radtke (Frankfurt/M.), Udo Rauin (Schwäb. Gemünd),
Jörg Ruhloff (Wuppertal), Horst Rumpf (Frankfurt/M.), Michael Winkler (Jena)

DAS BILDUNGSWESEN IST KEIN WIRTSCHAFTS-BETRIEB!

Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens

Unstrittig steht eine strukturelle und inhaltliche Reform von Schule und Hochschule auf der Tagesordnung. Es besteht kein Zweifel an der Unterfinanzierung, der mangelhaften Effektivität und der sozialen Ungerechtigkeit des Erziehungssystems. Der Steuerstaat ist nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen in Zugzwang. Die nun ins Werk gesetzten Maßnahmen aber der politisch administrativen Bevormundung, der technokratischen Steuerung und Kontrolle und der einseitigen ökonomischen Indienstnahme von Erziehung, Studium und Forschung sind ungeeignete Mittel, den Mängeln in Schule und Hochschule abzuhelpfen.

Reformen im Bildungswesen werden gegenwärtig mechanisch, gegen den Sachverstand der Lehrer und Hochschullehrer unter unerhörtem Zeitdruck verordnet. Man gewinnt den Eindruck, all das geschehe, damit das kritische Nachdenken über Sinn, Zweck und Folgen dieser Anordnungen verhindert werde. Sowohl die Ergebnisse der PISA-Studien als auch der sogenannte Bologna-Prozeß werden politisch instrumentalisiert und sollen Steuerungs- und Kontrollillusionen nähren, die bereits in den 70er Jahren enttäuscht wurden. Daß kritisch historische Erfahrungen mit früheren Reformen ausgeblendet werden, ist selbst ein Krisensymptom der Gegenwart.

Wir melden uns heute mit fünf Einsprüchen zu Wort, damit nicht den Eindruck entsteht, die wissenschaftlichen Beobachter des Bildungswesens hätten durchweg entweder selbst die gegenwärtig stattfindenden Prozesse mit vorangetrieben oder aber ihr Einverständnis durch Schweigen bekundet. Zugleich hoffen wir, Verantwortliche in Politik und Verwaltung, Wissenschaft und Öffentlichkeit zum Nachdenken zu veranlassen, bevor die jetzigen Entwicklungen unwiderruflich schädliche Konsequenzen haben.

①

WIR WENDEN UNS GEGEN DIE ILLUSIONEN

**EINER ALLE POLITISCHEN PARTEIEN ÜBERGREIFENDEN BILDUNGSPOLITIK,
DIE DAS BILDUNGSSYSTEM NACH BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHEN MUSTERN
IN DEN GRIFF ZU BEKOMMEN SUCHT.**

Wir bezweifeln nicht, daß Schulen und Hochschulen sorgfältiger als bisher mit ihren personalen und sachlichen Ressourcen umgehen müssen und daß dazu auch betriebs-

wirtschaftliche Planungsinstrumente nützlich sein können. Erziehungs- und Wissenschaftsinstitutionen sind aber von ihrer Zielsetzung her keine Wirtschaftsbetriebe. Sie stellen keine verkäuflichen Güter her.

Die verschiedenen Aufgaben von Schulen und Hochschulen, von Erziehung und Bildung, Ausbildung und Forschung, drohen aus der Balance zu geraten, wenn man Hochschulen bzw. Schulen gegeneinander konkurrieren läßt und sie nur noch daran mißt, ob sie mehr Sponsorengelder einwerben, mehr marketable skills zu erzeugen und mehr employability zu vermitteln wissen. Wer betriebswirtschaftliche Denk- und Handlungsmuster zu dominierenden Maßstäben für die Arbeit in Schulen und Universitäten macht, drängt die Schulen dazu, sich von weniger erfolgreichen Schülern zu entlasten, und Wissenschaftler dazu, ihren Bildungsauftrag zu vernachlässigen, um kurzatmige Auftragsforschung zu betreiben.

②

**WIR WIDERSPRECHEN DER VÖLLIG IRREFÜHRENDEN BEHAUPTUNG,
BEI DER GEGENWÄRTIGEN UMORGANISATION DER BILDUNGSINSTITUTIONEN
GEHE ES UM MEHR AUTONOMIE VON SCHULEN UND HOCHSCHULEN.**

Wir teilen die Auffassung, daß größere Autonomie und gleichzeitig mehr Verantwortung eine Voraussetzung für die Reform von Schule und Hochschule darstellen. Autonomie kann in diesem Zusammenhang aber nur bedeuten, daß Mitglieder einer Institution selbst entscheiden, welche Mittel und Wege geeignet sind, eigene oder vorgegebene Ziele zu erreichen. Selbstverantwortete Praxis wird durch von außen vorgeschriebene und erzwungene Kontroll-, Evaluierungs- und Akkreditierungsmaßnahmen erstickt. Die Fixierung von Lehre und Forschung auf wenige Zielbereiche und den dort meßbaren output verändert die Tätigkeiten und die Beziehungen in diesen Einrichtungen. Sie liefert die Lehr-Lernprozesse und das Studieren faktisch den formalen Kriterien aus, welche die standardisierenden Meß- und Anrechnungsmethoden vorschreiben. Sie bringt es mit sich, daß das Lehren und Studieren nach Güte- und Erfolgskriterien gesteuert und bewertet wird, die weder mit Rücksicht auf die spezifischen Qualitäten von Sachgebieten noch im Hinblick auf die Entfaltung von Bildung entwickelt worden sind. Sie verengt den Sinn wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens. Die angediente Autonomie erweist sich real als verschärfte Fremdbestimmung.

③

**WIR HALTEN ES FÜR EINEN FOLGENSCHWEREN IRRTUM, WENN BEHAUPTET
WIRD, ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT ERFÜLLE IHREN ÖFFENTLICHEN AUFTRAG
NUR DANN, WENN SIE UNMITTELBAR VERFÜGBARE UND KURZFRISTIG NUTZBARE
ERGEBNISSE FÜR POLITIK UND PRAXIS ZEITIGE.**

Gewiß stehen gerade die Bildungswissenschaften in der Verantwortung, die Praxis von allen im Bildungsbereich Tätigen forschend und reflexiv zu durchdringen und so zu helfen, deren Handeln bewußter und effektiver zu gestalten. Ebenso gewiß wurde die von der Politik erwartete Möglichkeit der Gestaltung der Praxis durch die Wissenschaft in der Vergangenheit oft folgenreich überschätzt.

Als Agentur des bloßen consultings und controllings verliert Wissenschaft freilich ihre die jeweiligen Praxisbedürfnisse übersteigende Kraft. Das heißt auf Bildung und Unterricht bezogen: Es muß in der Gesellschaft einen Ort geben, an dem wissenschaftlich über die Grenzen und Möglichkeiten von Erziehung und Bildung in der Moderne nachgedacht, handlungsentlastet geforscht und diskutiert wird. Dies ist nur denkbar, wenn man vielfältige theoretische und empirische Mittel nutzt. Eines der Medien dieser Reflexion ist die Rückbeziehung der gegenwärtigen Probleme auf ihre historischen Voraussetzungen und philosophischen Grundlagen. Ohne die Aufnahme der reflektierenden Kritik verkommt Bildungspolitik und Bildungspraxis schnell zu einer Hektik von Maßnahmen und zu blinder Anpassung an die jeweils als neue Lösung propagierte Reformmode.

④

WIR PROTESTIEREN GEGEN DIE WEITERE AUSHÖHLUNG VON UNIVERSITÄREN
STUDIENGÄNGEN – INSBESONDERE AUCH IN DER LEHRERAUSBILDUNG –
DURCH IHRE ZUNEHMENDE VERSCHULUNG.

Niemand bestreitet, daß im Prozeß der wissenschaftlichen Selbstbildung Fähigkeiten und Kenntnisse lernend erworben werden müssen. Für sie sind schulförmige Lehrgänge im herkömmlichen Sinn angemessen. Auch erscheint uns als unzweifelhaft, daß künftige Lehrer im Studium auf die professionelle Bewältigung von regelmäßig zu erwartenden Aufgaben vorbereitet werden sollen, dies aber heute an den Hochschulen nicht zureichend geschieht.

Die gegenwärtig angelaufene Umstellung löst aber dieses Problem nicht, sondern sie geht einher mit der Vernichtung der auf Selbstverantwortung der Studierenden setzenden akademischen Bildungstradition. Sie ruiniert in der Folge auch die bildende Funktion der Schulfächer. Universitäre Bildung im Medium der Wissenschaft ist die Voraussetzung dafür, daß Lehrerinnen und Lehrer in ihrem pädagogischen Tun Bildung im Sinne wachsender Urteilsfähigkeit und gedanklicher Selbständigkeit ermöglichen können. Wer die Studierenden um die ungegänzelte Begegnung mit offenen Forschungsfragen bringt und das Studium statt dessen auf die Aneignung von Berufsfertigkeiten verkürzt, degradiert die künftigen Lehrerinnen und Lehrer im vornherein zu Instruktionsangestellten, die nur noch Plänen und Anweisungen zu folgen gelernt haben, die höheren Orts für sie entworfen wurden.

⑤

WIR WIDERSPRECHEN DER VORHERRSCHENDEN MEINUNG,
DIE FESTLEGUNG UND DURCHSETZUNG VON LEISTUNGSSTANDARDS
ZUR ÜBERPRÜFUNG VON BASISKOMPETENZEN SEI EIN GEEIGNETES MITTEL,
UM DER DEMOKRATISCHEN FORDERUNG NACH GRÖSSTMÖGLICHER GLEICHHEIT
DER BILDUNGSSCHANCEN GENÜGE ZU TUN.

Die Tatsache bedrückt, daß eine skandalös große Gruppe von Schülern nicht einmal den bescheidenen Kern und Kanon bestimmter Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben, Rechnen, in Natur- und Gesellschaftskunde erreicht. Bildungsstandards könnten bei

der Lösung dieses Problems eine Hilfe sein, sofern mit ihnen schulisches Lehren eine Orientierung erhalte und Lernbedingungen optimal gestaltet würden. Werden sie aber lediglich für punktuelle Leistungstests genutzt, auf die im Unterricht mit großem Zeitdruck hingearbeitet wird, zerstören sie die pädagogische Lernkultur der Schule.

Wenn Regulierungen überborden, erstickt das Recht der Jugend auf eine offene Zukunft, das ein Recht auf Zweifel, wirkliches Verstehen, auf umwegreiche Annäherung, auf Langsamkeit und die Durchdringung individueller Betroffenheiten und Schwierigkeiten ist. Das gilt für alle Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalte, von der Grundschule bis zur Universität.

Die gegenwärtige Bildungspolitik zeigt keine ernst zu nehmenden Anstrengungen, die Ungleichheit der Bedingungen und Chancen für Bildung zu beseitigen. Statt dessen setzt sie auf die permanente Bedrohung und Kontrolle durch Tests und Prüfungen, welche die Leistung von Schülern und Lehrenden erhöhen sollen. Standardisierung auf der gegebenen Basis von Ungleichheit der Bildungsangebote wird die soziale Spaltung und Hierarchisierung der Gesellschaft, soweit sie von Bildung abhängen, verschärfen. Das ist in einer freiheitlichen und demokratischen Rechts- und Gesellschaftsordnung nicht hinzunehmen.

Wer heute in Schulen und Hochschulen den laufenden Umstellungsprozeß beobachtet, gerät ins Staunen darüber, wie sich die Innovationsinstrumente gegenüber den ursprünglichen Zwecken verselbständigt haben. Es ist nicht die Zeit, gelassen zuzuschauen, bis die Hoffnungen des technokratischen Umbaus des Bildungssystems wie Seifenblasen zerplatzen. Die Umstellung ist bereits äußerst wirksam. Ihr universeller systemischer Charakter verstellt auf lange Zeit den Raum für alternative Reformbemühungen. Sie etabliert Lenkungsstrukturen, die Wissenschaft und Bildung einseitig an externen Zwecken ausrichten und sie damit behindern, anstatt möglichst viele Menschen für ein unverkürztes Weltverständnis und Wahrheitsstreben zu gewinnen.